

Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung auf Universitätsstufe

AUS DER SICHT VON STUDIERENDEN DER
RECHTS-, SOZIAL- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

Thomas Hammer und Johanna Pfäffli

CDE Report

2018

u^b

^b
UNIVERSITÄT
BERN

CDE
CENTRE FOR DEVELOPMENT
AND ENVIRONMENT

Herausgeber

Centre for Development and Environment (CDE), Universität Bern, mit Bern Open Publishing (BOP)
Mittelstrasse 43, CH-3012 Bern, Schweiz
www.cde.unibe.ch
publications@cde.unibe.ch

© 2018, die Autorinnen und Autoren

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Die Lizenz ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> einsehbar.

Dieser Bericht beruht auf den empirischen Ergebnissen der von Johanna Pfäffli verfassten gleichnamigen individuellen Abschlussarbeit im Bachelor Minor Nachhaltige Entwicklung der Universität Bern. Thomas Hammer betreute die Arbeit und verfasste den ersten Entwurf dieses Berichts.

Zitierweise

Hammer T, Pfäffli J. 2018. *Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung auf Universitätsstufe. Aus der Sicht von Studierenden der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. CDE Report. Bern, Schweiz: Centre for Development and Environment (CDE), Universität Bern, mit Bern Open Publishing (BOP).
<http://dx.doi.org/10.7892/boris.114678>

Autorinnen und Autoren

Thomas Hammer und Johanna Pfäffli (CDE)

Bestellung

Die elektronische Version (PDF) dieses Berichts lässt sich hier herunterladen: www.cde.unibe.ch

DOI: 10.7892/boris.114678

Inhaltsübersicht

Zusammenfassung	4
1 Einleitung	5
2 Die Untersuchung und ihre theoretischen Grundlagen	6
3 Ergebnisse	10
4 Diskussion	15
5 Fazit	16
6 Literaturverzeichnis	17
Table 1 Kompetenzen einer BNE in vier Kompetenzkategorien, die aus Sicht von Studierenden der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in ihrem Studium gefördert werden sollen	13

Zusammenfassung

Welche Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) sollen auf Stufe Universität gefördert werden, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Weiterentwicklung von Veranstaltungen und Ausbildungsprogrammen? – Dieser Diskurs wird weitgehend ohne die Studierenden geführt, was Anlass dazu war, die Sicht der Studierenden der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften zu erheben.

Im Rahmen der 2016 an der Universität Bern durchgeführten Studie wurden 54 Studierende quantitativ und zehn Studierende qualitativ befragt. Die Ergebnisse zeigen: Die Studierenden sind grundsätzlich offen für die Förderung von BNE-Kompetenzen in ihrem Studium. Sie wünschen eine Erweiterung der Förderung disziplinärer Kompetenzen um die Förderung inter- und transdisziplinärer fachlicher und methodischer Kompetenzen wie auch von Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen. Die Förderung dieser Kompetenzen soll dabei integriert mit der Förderung disziplinärer Kompetenzen erfolgen. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Untersuchung stellt ein Kompetenzkatalog mit 21 Kompetenzen dar.

Die Untersuchungen bestätigen, dass BNE als gesamtheitliches Konzept über Anpassungen in einzelnen Veranstaltungen hinausreicht und insbesondere auch konzeptioneller Weiterentwicklungen bedarf. Sollen BNE-Kompetenzen nicht nur punktuell, sondern gesamtheitlich gefördert werden, dann bedarf dies grundsätzlicher Anpassungen von Studienplänen und einer inhaltlichen und methodischen Abstimmung über die verschiedenen Ausbildungsgefässe eines Studienprogrammes hinweg.

Keywords

Bildung für Nachhaltige Entwicklung; Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung; Universitäre Ausbildungsstufe

1 Einleitung

Die Diskussion um die Frage, welche Kompetenzen im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) gefördert werden sollen, hat mit etwas zeitlichem Verzug zu anderen Bildungsstufen unterdessen auch die Universitätsstufe erreicht (Ambros & Biberhofer 2016; Barth et al. Eds. 2016; Rieckmann 2012; Stoltenberg & Burandt 2014; Wiek et al. 2011; Wilhelm et al. 2015). Ein Makel dabei ist, dass die Studierenden bisher weitgehend nicht einbezogen wurden. Dieses Defizit war Anlass, die Sicht von Studierenden zu erheben und auf dieser Grundlage Vorschläge für die weitere Umsetzung einer BNE auf Universitätsstufe zu formulieren. In diesem Beitrag werden die wesentlichen Ergebnisse einer Studie bei Studierenden an der Universität Bern zusammenfassend dargestellt und Schlussfolgerungen bezüglich Förderung entsprechender Kompetenzen auf Universitätsstufe gezogen.

2 Die Untersuchung und ihre theoretischen Grundlagen

Die Ziele der zwischen November 2015 und Juni 2016 durchgeführten Studie waren, a) die Perspektive der Studierenden zu den Kompetenzen, die durch eine BNE auf Universitätsstufe vermittelt resp. gefördert werden sollen, zu kennen, b) auf dieser Grundlage einen Katalog mit BNE-Kompetenzen zu erstellen, welche die Studierenden als förderungswürdig betrachten, c) die relative Bedeutung, welche die Studierenden den jeweiligen Kompetenzen beimessen, zu kennen, und d) davon ausgehend Vorschläge vorliegen zu haben, wie die Kompetenzen aus Sicht der Studierenden gefördert werden sollen. Ein wesentlicher Anlass zur Studie bestand in der weiterhin verfolgten Strategie der Leitung der Universität Bern, Nachhaltige Entwicklung in Lehre, Forschung und Betrieb zu fördern und in diesem Rahmen Nachhaltige Entwicklung in möglichst alle Studienprogramme zu integrieren.

Ausgangspunkt der Untersuchung waren drei Fragen:

- Als wie wichtig erachten die Studierenden die verschiedenen Kompetenzen einer BNE für die Gesellschaft, und welche Kompetenzen sollen im Rahmen ihres Studiums an der Universität wie stark gefördert werden?
- Was gilt es aus Sicht der Studierenden bei der Vermittlung und Förderung einer BNE Entwicklung auf Universitätsstufe zu beachten? Welche Bedenken haben sie, und welche Herausforderungen sehen sie?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Kompetenzförderung im Rahmen einer BNE auf Universitätsstufe?

Für die Untersuchung dieser Fragen wurde ein breiter Kompetenzbegriff verwendet: Kompetenzen werden als Zusammenspiel von zumindest Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, welche es einem Individuum ermöglichen, das eigene Leben zu gestalten und sich konstruktiv an gesellschaftlichen Problemlösungen zu beteiligen (Rieckmann 2011, Weinert 2001). In Bezug auf Nachhaltige Entwicklung sollen Kompetenzen einer BNE einem Individuum ermöglichen, mit dem Blick in die Zukunft aktiv an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen Nachhaltiger Entwicklung teilzunehmen und zur Bewältigung der komplexen Herausforderungen der Welt beizutragen (Stoltenberg & Burandt, S. 574-577). Mit der Förderung von Kompetenzen sollen die Individuen insbesondere auch befähigt werden, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen und als Nachhaltigkeitsinnovatoren und vorausschauende Pioniere in ihren Handlungsfeldern den Wandel der Gesellschaft im Sinne Nachhaltiger Entwicklung voranzutreiben (Miller et al. 2014).

In der Annahme, dass die Sicht der Studierenden bezüglich der an der Universität zu fördernden BNE-Kompetenzen je nach Fakultät und Disziplin variieren kann, wurde die Grundgesamtheit der zu befragenden Studierenden auf die Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und damit auf Studierende an zwei der insgesamt acht Fakultäten der Universität Bern eingegrenzt. An den betreffenden beiden Fakultäten werden Ausbildungen in Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft (bestehend aus Soziologie und Politologie), Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre angeboten. Auch für diese Disziplinen können unterschiedliche Gewichtungen bezüglich BNE-Kompetenzen angenommen werden. Doch weisen die Disziplinen und Ausbildungen Gemeinsamkeiten auf, die sie bspw. von naturwissenschaftlichen, medizinischen, humanwissenschaftlichen oder theologischen Disziplinen und Ausbildungen wesentlich unterscheiden.

Im Rahmen der Untersuchung wurden zwei empirische Studien, basierend auf Methoden, wie sie von Flick (2007) und (Diekmann 2007) beschrieben sind, durchgeführt: eine quantitative Befragung

zur Einschätzung der Bedeutung der verschiedenen Kompetenzen sowie eine qualitative Befragung zur Überprüfung und Einordnung der Ergebnisse der ersten Befragung als auch zur Beantwortung der Fragen zu den Konsequenzen, die sich für die Förderung von BNE-Kompetenzen an der Universität Bern ergeben.

Als Vorbereitung der ersten, quantitativen Studie wurde aus der Literatur eine Liste mit BNE-Kompetenzen nach mehreren Kriterien hergeleitet. Eine Kompetenz soll a) in der Literatur als wesentliche Kompetenz einer BNE betrachtet werden, sie soll b) einen Kernbereich einer BNE abdecken und von den anderen Kompetenzen abgegrenzt werden können. Zudem soll c) die Liste mit den Kompetenzen überschaubar sein und rund 15 bis maximal 25 Kompetenzen umfassen, und die Formulierung der Kompetenzen soll d) in einer Art erfolgen, dass diese ohne Erläuterungen von Studierenden verstanden werden. Dieses explorative Verfahren wurde einem deduktiven Verfahren (s. bspw. die fünf Schlüsselkompetenzen nach Wiek et al. 2011 und 2016) vorgezogen, um die inhaltliche Breite der Kompetenzen nicht im Voraus einzuengen.

Für die Herleitung, Begründung und Formulierung der Kompetenzen wurden insgesamt 21 Texte herangezogen. Dazu gehörten Texte, die sich a) mit einer oder wenigen Schlüsselkompetenzen (Parking et al. 2004; Dawe et al. 2005; Steuer & Marks 2008), b) mit der Kategorisierung von Kompetenzen (Rychen & Salganik 2003; Erpenbeck & Von Rosenstiel 2007; Erpenbeck 2012), c) mit ganzen Kompetenzkatalogen (DeSeCo 2007; NCCA 2009; Martens et al. 2010; Éducation21 2015; Transfer-21 2015; Herweg et al. 2016) und d) mit mehr als einem dieser Aspekte befassen (de Haan & Harenberg 1999; Sterling 2012; Weinert 2002; Rychen 2003; Barth 2007; Burandt & Barth 2010; Miller et al. 2014; Michelsen 2008; Stolenberg & Burandt 2014).

Bei der Herleitung der Kompetenzen zeichnete sich relativ schnell ab, dass diese in vier Kategorien eingeteilt werden können: Fach- und Methoden-, Personal-, Sozial- sowie Handlungskompetenzen. Fach- und Methodenkompetenzen ermöglichen, zu Problemlösungen fachlich, sachlich und konstruktiv, mit entsprechendem inhaltlichem und methodischem Wissen und Können, beizutragen. Personalkompetenzen ermöglichen gesellschaftliche Herausforderungen zu erkennen, sich zu organisieren, sich selber einzuschätzen, die eigenen Perspektiven zu reflektieren und Empathie zu empfinden. Sozialkompetenzen ermöglichen, sich am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen und sich aktiv und konstruktiv in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen einzubringen. Handlungskompetenzen schliesslich befähigen dazu, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, sich aktiv für gesellschaftliche Herausforderungen einzusetzen, Problemlösungen zu konzipieren und umzusetzen, auch andere dazu zu motivieren und diese einzubinden.

Die Formulierung der einzelnen Kompetenzen nach den genannten Kriterien war aufwändig: eine erste Auslegeordnung zeigte eine stark unterschiedliche inhaltliche Reichweite wie auch inhaltliche Überschneidungen der in der Literatur aufgeführten Kompetenzen. Durch inhaltliche Vergröberung, Aufgliederung oder Zusammenfassung entstand schliesslich eine überschaubare Liste mit 21 Kompetenzen mit je vier bis sieben Kompetenzen in den vier erwähnten Kategorien.

Auf der Grundlage dieser Liste wurde die erste empirische Untersuchung durchgeführt. Das Ziel war herauszufinden, a) als wie wichtig die Studierenden die verschiedenen Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung allgemein betrachten, b) ob und allenfalls wie stark die Kompetenzen in ihrer universitären Ausbildung gefördert werden sollen, und c) ob weitere Kompetenzen gefördert werden sollen. Dazu wurde ein schriftlicher Fragebogen im Umfang von vier Seiten entwickelt, der geschlossene und wenige offene Fragen enthielt.

Nach den einleitenden Fragen wurden die Kompetenzen direkt abgefragt („Empfindest du es als wichtig, dass sich die Gesellschaft die jeweilige Kompetenz aneignet?“; „Siehst du es als Aufgabe der Universität, die jeweilige Kompetenz im Rahmen des Studiums zu fördern?“). Beide Fragen konnten anhand einer sechsstufigen Skala von „nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“ beantwortet werden. Dabei wurden die 21 Schlüsselkompetenzen in einer zufälligen Reihenfolge und ohne Gliederung aufgelistet. Ebenso wurden zwei zusätzliche Kompetenzen (Kontroll-Kompetenzen) integriert, die nur schwerlich mit Kompetenzen einer BNE in Verbindung gebracht werden können. Damit wurde getestet, ob die Befragten den Inhalten gewachsen waren.

Der anschliessende Teil des Fragebogens enthielt offene Fragen, so die Frage, ob weitere Kompetenzen gefördert werden sollten, und wenn ja, welche. Weitere Fragen betrafen die Beurteilung der bisherigen Förderung von Kompetenzen, wobei hier die vier Kategorien Fach- und Methoden-, Personal-, Sozial- und Handlungskompetenzen unterschieden wurden.

Während der Testphase der quantitativen Befragung füllten mehrere zufällig angesprochene Studierende den Fragebogen in Anwesenheit der Ko-Autorin aus, so dass die Studierenden direkt Rückfragen stellen und Kommentare äussern konnten. Aufgrund des Tests und insbesondere der Rückfragen und Kommentare wurden verschiedene Formulierungen und Begriffe verändert und der Fragebogen überarbeitet. Auch für die anschliessende Erhebung erfolgte die Ansprache der Befragten persönlich: insbesondere deshalb, um Inhalt, Sinn und Zweck der Umfrage erläutern zu können und die Angesprochenen zur Ausfüllung des Fragebogens zu motivieren.

Insgesamt liessen sich 140 Personen aus den entsprechenden Studienprogrammen auf die persönliche Ansprache ein. Davon zeigten 135 Personen Interesse an der Umfrage und nahmen den Fragebogen mit Rückantwort-Couvert mit. Mit 54 retournierten Fragebögen betrug die Ausschöpfungsquote exakt 40%. Über die Gründe, weshalb doch 60% den Fragebogen nicht retournierten, obwohl sie Interesse an der Umfrage zeigten, kann keine gesicherte Aussage gemacht werden: die mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen weisen jedoch darauf hin, dass manche Studierende das Thema der Umfrage wie auch die direkte Abfrage der Kompetenzen als sehr anspruchsvoll, abstrakt und zeitaufwändig empfanden.

Von den 54 Studierenden, die den Fragebogen ausfüllten, studierten zur Zeit der Umfrage zehn Rechtswissenschaften, 12 Sozialwissenschaften, 13 Volks- und 19 Betriebswirtschaftslehre. 14 Studierende befanden sich im Einführungsstudium (1. Jahr) und 18 Studierende im Hauptstudium (2. und 3. Jahr) des Bachelor-Studienprogrammes sowie 21 Studierende in Master-Studienprogrammen.

Bei der Aufbereitung der quantitativen Daten der schriftlichen Befragung fand bei Notwendigkeit eine Fehlerkontrolle und Umformung von Variablen statt. Danach wurde die statistische Analyse durchgeführt, wobei diese auf uni- und bivariate Analysen beschränkt wurde.

Das Ziel der anschliessenden zweiten empirischen Untersuchung mit qualitativen Interviews war dreiteilig: a) die Ergebnisse der ersten Teilstudie sollten überprüft und eingeordnet werden, b) es sollte erhoben werden, ob und inwieweit die Studierenden mit der Förderung der Kompetenzen in ihrer Ausbildung zufrieden sind, c) sowie ob und welche Vorschläge resp. Wünsche bezüglich entsprechender Kompetenzförderung die Studierenden haben. Dazu wurden in einem halb-strukturierten Leitfaden insbesondere jene Fragen ausdifferenziert, die mit der Einschätzung der in den Studienprogrammen erfolgten wie auch der gewünschten Kompetenzförderung und den Vorschlägen für die gewünschte Kompetenzförderung zu tun haben.

Mittels fokussierten Interviews (Diekmann 2007, S. 536) wurden zehn Studierende befragt, die wiederum auf dem Gelände der Universität zufällig angesprochen wurden. Je zwei Studierende der Rechtswissenschaften und der Sozialwissenschaften und je drei Studierende der Volks- und der Betriebswirtschaftslehre. Je fünf Befragte befanden sich zur Zeit der Befragung im Hauptstudium eines Bachelor-Studienprogrammes und eines Master-Studienprogrammes, davon vier Frauen und sechs Männer.

In einem ersten Teil des Interviews füllten die Befragten den Fragebogen aus, so dass alle Befragten ein einheitliches Vorwissen hatten. Erst anschliessend wurde das Interview anhand eines halb-strukturierten Leitfadens geführt. Zur Prüfung, ob die Befragten dem Inhalt des Interviews gewachsen waren, wurden sie gebeten, die beiden Kontroll-Kompetenzen des Fragebogens zu nennen. Alle zehn Studierenden konnten auf Anhieb eine der beiden Kontroll-Kompetenzen nennen; fünf davon nannten gleich auch die zweite Kontroll-Kompetenz.

Die zehn Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet, transkribiert, anhand festgelegter Auswertungskategorien und eines Auswertungsleitfadens codiert, die Ergebnisse quantifizierend zusammengestellt und schliesslich interpretiert (Diekmann 2007: 539; Schmidt 1997, 448 f.).

3 Ergebnisse

Die in der ersten empirischen Untersuchung befragten 54 Studierenden betrachten den Kompetenzkatalog mit den insgesamt 21 Kompetenzen insgesamt differenziert. Sie unterschieden relativ deutlich zwischen der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für die Gesellschaft und der Wichtigkeit, die jeweilige Kompetenz im Rahmen ihrer universitären Ausbildung zu fördern. Während keine Kompetenz als nicht wichtig für die Gesellschaft betrachtet wurde, wurden einzelne Kompetenzen als wenig wichtig für die universitäre Ausbildung eingestuft.

Nur bei fünf der 21 abgefragten Kompetenzen erachten sie es sowohl als wichtig resp. sehr wichtig, diese zu haben und diese in der universitären Ausbildung zu fördern. Diese sind die Kompetenzen, 1) inter- und transdisziplinäres Fachwissen und entsprechende Methoden aufzubauen, 2) Quellen und Relevanz von Informationen zu unterscheiden und kritisch mit Informationen umzugehen, 3) vorausschauend, in Zusammenhängen und systemdynamisch zu denken, 4) selbständig zu planen und eigenständig zu handeln, und 5) kritisch und reflexiv mit Werten und Leitbildern umzugehen.

Verschiedene Kompetenzen erachten die Studierenden als wichtig für die Gesellschaft, jedoch als weniger oder wenig wichtig für die universitäre Ausbildung. Dazu gehören die Kompetenzen, a) in homogenen und heterogenen Teams zu kooperieren und Konflikte anzugehen, b) die eigene Meinung zu äussern und an kollektiven Entscheidungsprozessen zu partizipieren, sowie c) Systemzusammenhänge zu erkennen, sich selbst als Teil der Welt zu sehen und Verantwortung zu übernehmen. Der grösste Unterschied zwischen den Wichtigkeiten ist bei der Kompetenz, Empathie für soziale, ökonomische und ökologische Ungerechtigkeiten zu empfinden und Solidarität zu äussern, festzustellen: Diese Kompetenz wird zwar als wichtig für die Gesellschaft betrachtet, jedoch als wenig wichtig im Rahmen der universitären Ausbildung.

Wie die Auswertung der Kommentare auf dem schriftlichen Fragebogen und der qualitativen Befragung zeigte, soll solchen Kompetenzen, welche die Studierenden zwar als wichtig für die Gesellschaft, nicht aber als wichtig für die universitäre Ausbildung betrachten, in ihrer Ausbildung durchaus auch Raum geboten werden, bspw. im Rahmen von fachlichen Diskussionen und interdisziplinären Arbeiten. Sie betrachten es aber nicht als Aufgabe der Universität, solche Kompetenzen direkt und aktiv zu fördern.

Für die universitäre Ausbildung betrachten sie die Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen als insgesamt wichtiger als die Förderung von Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen. Innerhalb der Fach- und Methodenkompetenzen stellt aus Sicht der Studierenden die Kompetenz, disziplinäres Fachwissen und disziplinäre Methoden aufzubauen, die wichtigste Kompetenz dar. Es folgen die bereits oben erwähnten Kompetenzen, a) vorausschauend, in Zusammenhängen und systemdynamisch zu denken, b) Quellen und Relevanz von Informationen zu unterscheiden und kritisch damit umzugehen, und c) inter- und transdisziplinäre Fachwissen und Fachmethoden aufzubauen. Als weniger wichtig wird die Kompetenz, integrative Konzepte und Projekte zu entwickeln, welche ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen berücksichtigen, gewichtet.

In der zweiten empirischen Untersuchung wurden die Ergebnisse der quantitativen Umfrage grundsätzlich bestätigt. Die Studierenden wurden bspw. explizit danach gefragt, als wie wichtig sie die Förderung der einzelnen Kompetenzkategorien betrachten, und dabei hatten sie die Antwortmöglichkeiten „nicht wichtig“, „wenig wichtig“, „wichtig“ und „sehr wichtig“. Werden die Häufigkeiten angeschaut, so ergibt sich ein klares Bild: Alle zehn Studierenden beurteilen die Förderung von

Fach- und Methodenkompetenzen als sehr wichtig (dagegen sind es bei den anderen Kompetenzkategorien nur jeweils eine bis zwei Personen). Die Förderung von Sozialkompetenzen beurteilen immerhin sieben Studierende als wichtig, wogegen es bei den Personal- und Handlungskompetenzen nur vier respektive drei Studierende sind. Zu erwähnen ist auch, dass keine einzige Person aussagte, die Förderung einer Kategorie von Kompetenzen sei „nicht wichtig“.

Werden diese Antworten quantifiziert und jede Antwort „nicht wichtig“ mit 0 Punkten, „wenig wichtig“ mit einem Punkt, „wichtig“ mit zwei Punkten und „sehr wichtig“ mit drei Punkten versehen, so ergibt sich folgendes Bild: Mit 30 von 84 Punkten (= 36% der Punkte) wird die Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen klar am stärksten gewichtet vor der Förderung von Sozialkompetenzen (21 von 84 = 25% der Punkte), Personalkompetenzen (18 von 84 = 21% der Punkte) und Handlungskompetenzen (15 von 84 = 18% der Punkte). Aus diesen Zahlen abzuleiten, dass der Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen aus Sicht der Studierenden nur rund 35% und den anderen Kompetenzen je rund 20% der Ausbildung gewidmet werden soll, ist so nicht zulässig. Im Sinne des Interviews mit den zehn Studierenden sollen aber im Rahmen der fachlichen und methodischen Ausbildung zwingend und explizit auch Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen gefördert werden.

Die Auswertung der offenen Fragen zur Zufriedenheit mit der Förderung von Kompetenzen zeigt, dass sie mit der Förderung der Fach- und Methodenkompetenzen insgesamt zwar zufrieden sind, aber damit auch manche Vorbehalte haben. Besonders positiv heben die Studierenden das Verfassen schriftlicher Arbeiten hervor: dadurch würden sie sich Wissen aneignen und manche weitere Kompetenzen vertiefen, so z.B. beim Recherchieren, beim sich Einarbeiten in Themen, bei der Anwendung von Theorien und Methoden und beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. Sie sehen jedoch auch manche Defizite und Verbesserungspotenziale: Wissen würde oft nur kurzfristig für Prüfungen angeeignet und ginge anschliessend wieder verloren. Die Verbesserungsvorschläge der Studierenden gehen insbesondere in zwei Richtungen: erstens soll aus ihrer Sicht der Anwendungs- und Praxisbezug des Wissens und der Methoden sowie zweitens die multi- und interdisziplinäre Auseinandersetzung mit den Themen verbessert werden. Die Studierenden wollen nicht quantitativ mehr Wissen und mehr Methoden, sondern diese qualitativ mit unterschiedlichen Zugängen aneignen und insbesondere auch anwenden. Konkrete Vorschläge der Studierenden sind, aktuelle Ereignisse und insbesondere das Weltgeschehen stärker einzubeziehen, diese auch stärker aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten sowie Wissen und Methoden vermehrt bei Projektarbeiten einsetzen zu können.

Die bestehende Förderung von Personal-, Sozial- und Handlungskompetenzen beurteilen die Studierenden weniger positiv, wobei es wie in der schriftlichen Befragung von Kompetenz zu Kompetenz relativ grosse und tendenziell dieselben Unterschiede gibt. Bei der Förderung praktisch aller Kompetenzen, die sie in diesen Kompetenzkategorien als wichtig und relativ wichtig betrachten, sehen die Studierenden insbesondere Defizite. Ein Teil dieser Kompetenzen wird aus Sicht der Studierenden gar nicht gefördert, und beim anderen Teil sehen sie Mängel in der Umsetzung. Beispielsweise würden zur Förderung der Kompetenz, in homogenen und heterogenen Teams zu kooperieren und Konflikte anzugehen, durchaus Partner- und Gruppenarbeiten durchgeführt. Diese würden jedoch nicht oder nicht ausreichend betreut, so dass die mit Partner- und Gruppenarbeiten angestrebten Kompetenzen nicht gefördert würden. So sei es weit verbreitet, die Bearbeitung des Themas gleich zu Beginn aufzuteilen und die individuell bearbeiteten Teile am Ende meist ohne inhaltliche Absprachen zu einer Arbeit zusammenzusetzen. Ebenso würden zwar Möglichkeiten geboten, die Kompetenz, die eigene Meinung zu vertreten und an kollektiven Entscheidungspro-

zessen zu partizipieren, zu verbessern. So würde in den Veranstaltungen zu Diskussionen aufgerufen, doch sei der Ertrag meist gering, weil Ziel und Ablauf unklar seien und meist kein eigentlicher Austausch erfolgen würde.

Bei den offenen Fragen zu den Vorschlägen, wie die Kompetenzförderung verbessert werden könnte, nannten die Studierenden insbesondere auch Punkte, die aus den bisherigen Ausführungen unmittelbar hervorgehen. Jeweils mehrere Studierende schlugen vor, a) die Lernziele resp. Lernergebnisse klar zu kommunizieren und z.B. zu erläutern, weshalb eine Diskussion geführt oder eine Partner- resp. Gruppenarbeit und nicht eine Einzelarbeit durchgeführt werden soll, b) aktuelle Ereignisse wie auch Praxisbeispiele im Zusammenhang mit den Inhalten stärker einzubeziehen, c) den Anwendungsbezug des Wissens und der Methoden stark aufzuwerten und d) gleich im Rahmen der Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen auch Personal-, Sozial- und Handlungskompetenzen stärker zu fördern.

Darüber hinaus brachten mehrere Studierende die Idee ein, an der Universität mehr Möglichkeiten zur freiwilligen Projektarbeit zu schaffen: dies insbesondere in Bezug auf Kompetenzen, welche die Studierenden zwar für die Gesellschaft als wichtig erachten, die jedoch nicht direkt im Rahmen des Studienprogramms gefördert werden sollten. Solche Projekte sollen ein zivilgesellschaftliches Engagement an der Universität ermöglichen, beispielsweise in Zusammenarbeit mit universitären Verwaltungseinheiten und angegliederten Organisationen.

Aufgrund der Ergebnisse der beiden Befragungen wurde der Kompetenzkatalog nur leicht überarbeitet. Eine Kompetenz wurde ersatzlos gestrichen und zwei Kompetenzen wurden in einer vereinigt. Die Formulierung mehrerer Kompetenzen wurden aus Verständnisgründen sprachlich etwas umformuliert. Der überarbeitete Kompetenzkatalog enthält somit 19 Kompetenzen (siehe Tabelle 1, S. 13).

Zusätzlich zur oben erwähnten Gewichtung der Kategorien wurden auch die einzelnen Kompetenzen gewichtet; dies deshalb, weil die Studierenden die Bedeutung der verschiedenen Kompetenzen innerhalb einer Kategorie als unterschiedlich wichtig betrachten. Der Wert einer Kompetenz wurde dabei aus dem relativen Wert, den die Studierenden in der ersten Befragung einer Kompetenz beigemessen haben, und dem relativen Wert, den die Studierenden der zweiten Befragung den Kompetenzkategorien beigemessen haben, berechnet und auf eine Skala von null bis vier hochgerechnet. Auf dieser Skala bedeutet vier, dass der Förderung einer Kompetenz über das Studium betrachtet ein sehr hoher Stellenwert beigemessen werden soll, und null, dass der Förderung der betreffenden Kompetenz kein Stellenwert zugemessen werden soll. Eins bedeutet „geringer Stellenwert“, zwei „mittlerer“ und drei „hoher Stellenwert“.

Die Zahlenwerte können entsprechend wie folgt interpretiert werden: Der Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenzen soll der grösste Anteil am Studium beigemessen werden, und innerhalb dieser ist die Vermittlung disziplinären Fachwissens und disziplinärer Fachmethoden prioritär. Die Förderung disziplinären Fachwissens und disziplinärer Fachmethoden soll jedoch in einer Art und Weise erfolgen, dass weitere Fach- und Methodenkompetenzen gefördert werden, die als fast ebenso wichtig wie das eigentliche disziplinäre Fachwissen angeschaut werden (s. die Kompetenzen in der ersten Kompetenzkategorie, denen die Studierenden einen Stellenwert mit Werten von 3.0 und 2.9 beimessen). Darüber hinaus soll die Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen mit der Förderung von Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen verbunden werden. Über das ganze Studium betrachtet soll die Förderung von Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen durchaus ein hohes Gewicht haben.

Table 1 Kompetenzen einer BNE in vier Kompetenzkategorien, die aus Sicht von Studierenden der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in ihrem Studium gefördert werden sollen (Erläuterung zur Tabelle auf der nächsten Seite).

Kompetenzkategorien	Kompetenzen	Stellenwert im Studium
Fach- und Methodenkompetenzen Anteil am Studium: 36%	Kompetenz, disziplinäres Fachwissen und Fachmethoden aufzubauen	3.2
	Kompetenz, vorausschauend, in Zusammenhängen und systemdynamisch zu denken	3.0
	Kompetenz, Quellen und Relevanz von Informationen zu unterscheiden und kritisch mit Informationen umzugehen	3.0
	Kompetenz, inter- und transdisziplinäres Fachwissen und Fachmethoden aufzubauen	2.9
	Kompetenz, integrative Konzepte und Projekte zu entwickeln, die ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen berücksichtigen	2.9
	Kompetenz, Managementfunktionen wie Planung, Organisation und Führung anzuwenden	2.6
	Kompetenz, variable Methoden adäquat einzusetzen um Zustände und Entwicklungen zu messen, Daten zu erfassen und Trends zu analysieren	2.6
Sozialkompetenzen Anteil am Studium: 25%	Kompetenz, die eigene Meinung zu äussern und an kollektiven Entscheidungsprozessen zu partizipieren	2.2
	Kompetenz, in homogenen und heterogenen Teams zu kooperieren und Konflikte anzugehen	2.1
	Kompetenz, in interdisziplinären und heterogenen Teams zusammenzuarbeiten und mit Akteuren ausserhalb der Wissenschaft angemessen zu kommunizieren	2.1
Personalkompetenzen Anteil am Studium: 21%	Kompetenz zum selbständigen Planen und eigenständigen Handeln	2.1
	Kompetenz, kritisch und reflexiv mit Werten und Leitbildern umzugehen	2.0
	Kompetenz, Empathie für Ungerechtigkeit zu empfinden und Solidarität zu äussern	1.8
	Kompetenz, die eigene Perspektive zu erkennen, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und neue Perspektiven einzunehmen	1.5
Handlungskompetenzen Anteil am Studium: 18%	Kompetenz, Systemzusammenhänge zu erkennen, sich selbst als Teil der Welt zu sehen und Verantwortung zu übernehmen	1.7
	Kompetenz, unvollständiges Wissen, Risiken und Zielkonflikte zu erkennen, antizipieren und damit umzugehen	1.7
	Kompetenz, Beiträge zur Bewältigung der grossen gesellschaftlichen Herausforderungen zu leisten	1.7
	Kompetenz, Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage zu nutzen	1.5
	Kompetenz, sich und andere für eine Nachhaltige Entwicklung zu motivieren und sich zu engagieren	1.5

Erläuterung zur Tabelle auf Seite 13: Die Prozentzahl in der linken Spalte drückt den wünschbaren Anteil einer Kategorie von Kompetenzen am Studium aufgrund der qualitativen Befragung aus. Die Werte in der rechten Spalte drücken aus, welcher Stellenwert den einzelnen Kompetenzen in der Ausbildung aus der Sicht der Studierenden zukommen soll. Dabei bedeutet vier, dass der Förderung einer Kompetenz ein sehr hoher Stellenwert beigemessen werden soll, und null, dass diese nicht gefördert werden soll. Eins bedeutet „geringer Stellenwert“, zwei „mittlerer“ und drei „hoher Stellenwert“. Aus Sicht der Studierenden ist wichtig, dass Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen integriert, also in unmittelbarem Zusammenhang mit fachlichen und methodischen Kompetenzen, gefördert werden.

4 Diskussion

Aufgrund der beschränkten Anzahl quantitativen ($n=54$) und qualitativen Befragungen ($n=10$) sind die Ergebnisse nicht repräsentativ für die Studierenden der entsprechenden Fächer an der Universität Bern. Zudem haben im Rahmen der schriftlichen Befragung nur 54 der insgesamt 135 angesprochenen Personen, die sich für die Umfrage interessierten und einen Fragebogen mitnahmen, den Fragebogen retourniert. Wahrscheinlich haben insbesondere jene Personen den Fragebogen ausgefüllt und retourniert, die sich für das Thema interessierten und dieses als wichtig erachten. Die qualitative Befragung von zehn Studierenden ist erst recht nicht repräsentativ; sie ermöglichte aber, die Ergebnisse der ersten Befragung zur Diskussion zu stellen. Die zweite Befragung bestätigte denn auch die Ergebnisse der ersten Befragung grossmehrheitlich.

Kritisch zu betrachten ist auch, dass mit 21 aus der Literatur hergeleiteten Kompetenzen ein mengenmässig zwar umfangreicher, inhaltlich jedoch begrenzter Kompetenzkatalog zur Diskussion gestellt wurde. Es ist davon auszugehen, dass die befragten Studierenden auch manch weitere Kompetenzen als förderungswürdig betrachten, die in der Liste aber nicht aufgeführt sind. Zwar wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, weitere förderungswürdige Kompetenzen zu benennen. Doch angesichts der Komplexität und der Abstraktheit des Themas überrascht es nicht, dass dazu nur wenige Vorschläge kamen. Der Katalog enthält zudem manche Kompetenzen, gegen deren Förderung Studierende an einer Universität fast nicht sein können.

Im Vergleich zu anderen Kompetenzkatalogen ist dieser Kompetenzkatalog mit 21 Kompetenzen quantitativ und inhaltlich relativ umfangreich. Insbesondere für die Verständlichkeit und Kommunikation während den Untersuchungen erwies sich die differenzierte Ausformulierung von Kompetenzen als Vorteil. Ein Nachteil ist, dass manche Kompetenzen nicht uneindeutig voneinander abgegrenzt werden können. Als Gegenbeispiel eines auf wenige Kernkompetenzen fokussierten Kompetenzkataloges können die fünf Schlüsselkompetenzen von Wiek et al. (2011 und 2016) dienen (Kompetenz zu Systemdenken; antizipierende, normative, strategische und interpersonale Kompetenz). Diese wurden stringent aus einem theoretischen Rahmenmodell für Nachhaltigkeitsforschung hergeleitet und begründet; sie sind jedoch relativ allgemein formuliert und bedingen einer weiteren Konkretisierung.

5 Fazit

Aus Sicht der Studierenden der Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften soll die Förderung disziplinären Fachwissens und disziplinärer Fachmethoden auch im Rahmen einer BNE zentral bleiben, jedoch einerseits um die Förderung inter- und transdisziplinärer fachlicher und methodischer Kompetenzen und andererseits um die Förderung von Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen ergänzt werden. Zentral ist aber aus ihrer Sicht, dass diese nicht isoliert, sondern integriert im Zusammenhang mit Fach- und Methodenkompetenzen gefördert werden. Dies soll auch dazu führen, dass Fach- und Methodenkompetenzen qualitativ gestärkt werden und z.B. Wissen nicht nach kurzer Zeit wiederum ‚verloren‘ geht.

Wichtig ist dabei, dass die Förderung von Sozial-, Personal- und Handlungskompetenzen im Voraus kommuniziert, begründet und mit der Förderung von Fach- und Methodenkompetenzen in Zusammenhang gebracht wird, damit die Studierenden erkennen und nachvollziehen können, weshalb welche Kompetenzen gefördert werden (z.B. weshalb Gruppenarbeit anstatt Einzelarbeit durchgeführt wird). Dies bedeutet, dass Studiengangs- und Lernziele integriert formuliert werden sollten, und dabei der Mehrwert, der durch die Förderung von BNE-Kompetenzen angestrebt wird, zum Ausdruck kommt.

Aufgrund der beiden Untersuchungen und insbesondere auch im Rahmen der qualitativen Interviews zeigte sich, dass die Umsetzung eines solchen BNE-Kompetenzkataloges inhaltliche wie auch strukturelle Anpassungen in den Studienprogrammen bedarf (Brahm & Jenert 2013). BNE kann zwar auch auf Ebene einer einzelnen Veranstaltung umgesetzt werden, aber vom gesamtheitlichen Anspruch eines solchen Kataloges sind Abstimmungen über das ganze Ausbildungsprogramm hinweg unausweichlich. Dies bedeutet, dass die Ausbildungsziele entsprechend weiterentwickelt werden müssen und auch die Ausbildungsgefäße über ein Studienprogramm hinweg entsprechend auszurichten sind. Dazu bieten sich insbesondere bei der Überarbeitung von Studienreglementen und Studienplänen Gelegenheiten, die weit stärker als bisher für die Integration von BNE in die universitäre Ausbildung genutzt werden sollten. Gerade dieser Aspekt, die Integration der Förderung von BNE-Kompetenzen in Reglemente und Studienpläne, bedarf breiterer Diskussionen an Universitäten und unter Dozierenden.

6 Literaturverzeichnis

- Ambros, M., P. Biberhofer. 2016. Kompetenzen für eine nachhaltige sozioökonomische Entwicklung. In: *GAIA* 25/4: 296–298.
- Barth, M. 2007. *Gestaltungskompetenz durch Neue Medien? Die Rolle des Lernens mit Neuen Medien in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag BWV.
- Barth, M., G. Michelsen, M. Rieckmann, I. Thomas (Hrsg.). 2016. *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London, New York: Earthscan from Routledge.
- Brahm, T., T. Jenert. 2013. Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. In: *Zeitschrift für Hochschulbildung* 8/1: 7–14.
- Burandt, S., M. Barth. 2010. Learning settings to face climate change. In: *Journal of Cleaner Production* 18/7: 659–665.
- Dawe, G., R. Jucker, S. Martin. 2005. *Sustainable Development in Higher Education. Current Practice and Future Developments*. York: Higher Education Academy.
- De Haan, G., D. Harenberg. 1999. *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg*. Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- DeSeCo. 2007. *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (= Definition and Selection of Competencies). Zusammenfassung*. Paris: OECD. [www.oecd.org/pisa/35693281.pdf; abgerufen am 18.05.2016]
- Diekmann, A. 2007. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Education21. 2015. *Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*. [www.education21.ch/de/bne-verstaendnis; abgerufen am 10.11.2015]
- Erpenbeck, J., L. Von Rosenstiel. 2007. *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffner Posner.
- Erpenbeck, J. 2012. Kompetenzorientiert lernen und studieren. In: Arnold, R., K. Wolf (Hrsg.). *Herausforderung kompetenzorientierte Hochschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 166–188.
- Flick, U. 2007. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Herweg, K., A. Zimmermann, L. Lundsgaard, T. Tribelhorn, T. Hammer, R. Tanner, L. Trechsel, S. Bieri, A. Kläy. 2016. *Nachhaltige Entwicklung in die Hochschullehre integrieren – Ein Leitfaden*. Bern: Universität Bern.
- Martens, P., N. Roorda, R. Cörvers. 2010. Sustainability, science, and higher education. The need for new paradigms. In: *Sustainability – The Journal of Record* 3/5: 294–303.
- Michelsen, G. 2008. Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Lucker, T., O. Kölsch (Hrsg.). *Naturschutz und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Bonn-Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz (BfN). 45–58.
- Miller, T.R., A. Wiek, D. Ansong, J. Robinson, L. Olsson, D. Kriebel, D. Loorbach. 2014. The future of sustainability science. A solution-oriented research agenda. In: *Sustainable Science* 9: 239–246.
- NCCA. 2009. *Senior Cycle Key Skills Framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Parkin, S., A. Johnston, H. Buckland, F. Brooks, E. White. 2004. *Learning and Skills for Sustainable Development – Developing a Sustainably Literate Society: Guidance for Higher Education Institutions*. London: Forum for the Future.
- Rieckmann, M. 2012. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In: *Futures* 44/2: 127–135.

- Rieckmann, M. 2011. Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. In: *GAIA* 20/1: 48–56.
- Rychen, D.S. 2003. Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D.S., L.H. Salganik (Hrsg.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber. 63–108
- Rychen, D.S., L.H. Salganik. 2003. A holistic model of competence. In: Rychen, D.S., L.H. Salganik (Eds.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Cambridge: Hogrefe, Huber. 4–62.
- Schmidt, C. 1997. „Am Material“, Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Frieberhäuser, B., A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch qualitative Methode in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Jeventuta. 544–568.
- Sterling, S. 2012. *The Future Fit Framework. An Introductory Guide to Teaching and Learning for Sustainability in Higher Education*. Heslington, York: The Higher Education Academy, Centre for Sustainable Futures, Plymouth University.
- Steuer, N., N. Marks. 2008. *University challenge: Towards a Well-being Approach to Quality in Higher Education*. London: New Economics Foundation.
- Stoltenberg, U., S. Burandt. 2014. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H., G. Michelsen (Hrsg.). *Nachhaltigkeitswissenschaften*. Berlin: Spektrum. 567–594.
- Transfer-21. 2015. *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Lernen für die Zukunft – Definition von Gestaltungskompetenz und ihrer Teilkompetenzen*. [www.transfer-21.de/index.php?p=222_8; abgerufen 30.05.2015]
- Weinert, F.E. 2001. Concept of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D.S., L.H. Salganik (Hrsg.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Ashland: Hogrefe, Huber. 45–65.
- Weinert, F.E. 2002. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz. 17–25.
- Wiek, A., L. Withycombe, C.L. Redman. 2011. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In: *Sustainability Science* 6: 203–218.
- Wiek, A., M.J. Bernstein, R.W. Foley, M. Cohen, N. Forrest, C. Kuzdas, B. Kay, L.W. Keeler. 2016. Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In: Barth, M., G. Michelsen, M. Rieckmann, I. Thomas (Eds.). *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London, New York: Earthscan from Routledge. 241–260.
- Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli. 2015. Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung. In: *GAIA* 24/1: 70–72.

